



UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere



Publisher's version

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201309201358>

Author(s):	Rautiainen, Tarja
Title:	Ohjaus ja sosiaalistuminen tiedeyhteisöön
Main work:	Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia
Editor(s):	Poikela, Esa; Öystilä, Satu
Year:	2003
Pages:	121-139
ISBN:	951-44-5762-5
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201309201358

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

OHJAUS JA SOSIAALISTUMINEN TIEDEYHTEISÖÖN

Opintojen ohjaus on noussut yliopistoissa aiempaa näkyvämmäksi tehtäväalueeksi viimeisten kymmenen vuoden aikana. Keskeisenä syynä tähän ovat olleet yhteiskunnalliset muutokset: opiskeluajan valintamahdollisuudet ovat kasvaneet huimasti. Samalla kuitenkin epävarma työmarkkinatilanne on johtanut siihen, että ihmisten on varauduttava uudella tavalla työtehtävien muuttumiseen, jatkokoulutukseen ja omien taitojen kehittämiseen. Kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään siirtymisen odotetaan myös lisäävän ohjauksen tarvetta. Esimerkiksi opetusministeri Tuula Haatainen on kehottanut yliopistojen laitoksia tehostamaan ohjausta: hänen mukaansa työtehtäviä tulisi järjestellä niin, että joku työntekijöistä voisi keskittyä ohjaukseen. Tämä hänen mukaansa nopeuttaisi myös valmistumisaikoja. (Pohjonen 2003, A5.)

Vaikka ohjauksen merkitys on kasvanut, sen asemaan yliopisto-opetuksessa liittyy monia ongelmia. Ohjausta antavat yliopistossa useat eri tahot. Näitä ovat laitosten ohjauspalvelujen lisäksi tiedekuntien ohjauspalvelut, opiskelijapalvelut, työelä-

mäpalvelut, kansainväliseen vaihtoon liittyvät palvelut ja terveyspalvelut. Nämä ohjaustahot voidaan Marjatta Lairion ja Sauli Puukarin (2000, 170–171) mukaan jakaa kolmeen tasoon opiskelijan näkökulmasta. Ensimmäiseen kuuluvat ainelaitoksen henkilökunta ja opiskelijatutorit. Toiseen tasoon kuuluvat lähinnä tiedekuntien ohjauspalvelut ja kolmanteen esimerkiksi erilaiset rekrytointipalvelut. Yleinen ongelma on ollut se, että yhteistyö eri tahojen välillä ei toimi. Tämä johtuu pitkälti yliopistokulttuurin luonteesta, esimerkiksi siitä, että laitokset ovat autonomisia, eikä ohjauksen järjestämiseen ole olemassa yhteisiä toimintaperiaatteita. Toisaalta ohjauksen tarpeen kasvuun suhtaudutaan yliopistoissa usein kriittisesti vedoten siihen, että yliopistosta on valmistuttu siitä huolimatta, että ohjausta ei ole ollut kovin paljon. Ohjauksen lisääminen nähdäänkin usein ”hyysäämisinä”.

Tässä artikkelissa tarkastelen ohjausta ainelaitoksen näkökulmasta. En miellä ohjausta pelkästään ohjeiden ja neuvojen välittämiseksi, vaan tarkastelen sitä, miten ohjaus nivoutuu kokonaisuudessaan opiskelijoiden sosiaalistumiseen tiedeyhteisöön, ammatillisen identiteetin muotoutumiseen ja tätä kautta opintojen etenemiseen. Pohdin erityisesti kahta seikkaa: miten ohjausteoreettisia näkökulmia on mahdollista soveltaa laitostasolla tapahtuvaan ohjaustyöhön ja kuinka ohjaus olisi mahdollista nähdä kiinteänä osana laitoksen koko oppimis- ja opettamiskulttuuria. Artikkelini on yksi näkökulma siihen, miten tällä hetkellä ohjaukseen kohdistuviin odotuksiin ja paineisiin voidaan vastata. Artikkelin perustana on syksyllä 2002 Tampereen yliopiston musiikintutkimuksen laitoksella tekemäni kysely, jonka avulla kartoitin opintojen eri vaiheessa olevien opiskelijoiden kokemuksia saamastaan ohjauksesta.

Sosiaalistuminen yliopistomaailmaan

Yliopistomaailmaan sosiaalistumista voidaan pitää yhtenä keskeisenä opintojen etenemistä määräävänä tekijänä. Sosiaalistumisella on kaksi tavoitetta. Opiskelijan tulisi sekä a) sosiaalistua laitos- ja opiskelukulttuuriin että b) kyetä muodostamaan itselleen ammatillinen identiteetti. Sosiaalistuminen laitostasolla merkitsee tieteenalan toimintaperiaatteiden ja sosiaalisten käytäntöjen omaksumista akateemisten taitojen (tieteellinen ajattelu, tiedonhankinta, kirjoittaminen) omaksumisen rinnalla. Ammatillisen identiteetin muodostuminen liittyy periaatteessa kiinteästi edelliseen, mutta käytännössä tämä toteutuu vain muutamissa oppiaineissa. Harva oppiaine valmistaa selkeästi tiettyyn ammattiin. Sen sijaan voidaan puhua asiantuntijuuden kehittymisestä. Se ymmärretään erityisalan tietämyksenä, johon nivoutuu joustavuus, itsereflektio ja erilaisten ongelmanratkaisuprosessien hallitseminen. Haasteena asiantuntijuuden kehittymiselle on se, että tämän päivän työelämässä perinteiset ammattien väliset raja-aidat ja hierarkiat ovat liikkeessä. Siten myös asiantuntijuus on liikkeessä, sitä ei määritellä pysyväksi yksilön tai ryhmän ominaisuudeksi. (Launis & Engeström 1999, 65–66.)

Myös opiskelijan yleinen elämäntilanne vaikuttaa opintojen etenemiseen. Kun tarkastellaan ohjauksen luonnetta ja sisältöjä yliopistossa, tulisi ottaa huomioon opiskelutilanne, yliopistollinen opiskeluprosessi ja opiskelijan elämäntilanne. Opiskeluprosessi tarkoittaa tässä yhteydessä tieteellisen ajattelutavan ja asiantuntijuuden kehittymistä ja opiskelutilanne opintojen organisointia ja tieteenalan sosiaalista kulttuuria (Aittola, 1992, 36).

Laitos- ja opiskelukulttuuriin sosiaalistumista vaikeuttaa se, että oppiaineen opiskeluun liittyvät tiedolliset vaatimukset tuodaan yleensä eksplisiittisesti esille, mutta toimintakulttuurin, tieteellisen yhteisön sosiaalisten sääntöjen – johon voi katsoa

kuuluvan myös asiantuntijuuden kehittyminen – oppiminen jää pitkälti implisiittiseksi. Se hahmottuu usein ”kantapäähän kautta”. Tätä tietoa nimitetään hiljaiseksi tiedoksi (Penttinen 1997, 19). Olennaista on, miten laitoksilla tapahtuvaa ohjausta voitaisiin hahmottaa kokonaisvaltaisena prosessina, joka ottaa huomioon niin oppiaineeseen ja opiskelukulttuuriin sosiaalistumisen kuin asiantuntijuudenkin kehittymisen. Toisin sanoen haluan korostaa sitä, että laitoksilla vallitseva hiljainen tieto – sen näkyväksi tekeminen ja työstäminen – on keskeinen tekijä ohjauksen kehittämisessä. (vrt. Eteläpelto & Tynjälä 1999, 10–11.) Opiskelijoiden elämäntilanteen vaikutukseen opiskelun etenemiseen en suoranaisesti puutu, vaikka esittelemäni konstrukttiivinen ohjauksäkäsitys ottaa huomioon myös tämän aspektin.

Opiskelijoiden sosiaalistumista yliopistomaailmaan tutkinut Oili-Helena Ylijoki (1998) on valottanut kiinnostavasti opiskeluprosessiin ja opiskelutilanteeseen vaikuttavien epävirallisen normiston ja käytäntöjen sekä piilo-opetussuunnitelman syntymisen taustoja. Tiedekulttuuri on pirstaleinen: tieteenalat ovat jakautuneet useisiin eri oppiaineisiin, ”heimoihin”. Nämä heimot ovat suhteellisen autonomisia, vaikka on mahdollista löytää niitä yhdistäviä tekijöitä: arvoja, käyttäytymismalleja ja taustaoletuksia. Toisaalta tutkimus on akateemisessa maailmassa asetettu opetuksen yläpuolelle. Opetukseen on suhtauduttu vähätellen, koska sen on mielletty laskevan statusta: tiedeperustainen professio on nähty arvokkaammaksi kuin opettaminen. Suhtautumistapa selittää myös sitä, miksi ohjaukseen tai laitoksen toimintakulttuurin tarkasteluun ei ole kiinnitetty systemaattisesti huomiota.

Tiedeyhteisön sosiaalisten sääntöjen ja käytäntöjen, hiljaisen tiedon, omaksumista ei kuitenkaan tulisi aliarvioida. Ainelaitoksen näkökulmasta katsottuna juuri sitä voidaan pitää keskeisenä oppiaineen ja tieteenalan jatkuvuuden ja kehittymisen

kannalta. Julkilausumattoman tiedon hallitsemattomuus voi johtaa epäonnistumisiin myös eksplisiittisen tiedon hankinnassa (Penttinen 1997, 19). Tänä päivänä laitoksen kehittyminen asiantuntijayhteisönä edellyttääkin itsereflektiota. Ainelaitos omia arvojaan, normejaan ja toimintatapojaan pohtivana ja analysoivana yksikkönä mahdollistaa asiantuntijuuden kehittymisen myös opiskelijoissa: asiantuntijaksi oppiminen on usein ymmärretty merkitysneuvotteluksi, jossa uusi tulokas etsii ohjaajan ja yhteisön muiden jäsenten kanssa henkilökohtaisia tulkintoja ja yhteisiä merkityksiä ilmiöille. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 10–11.)

Yliopisto-opetuksen hiljaista tietoa voi konkretisoida Leena Penttisen (1997, 20) tapaan näkemällä se yhtäältä ainelaitoksen sisäisinä rutiineina ja toimintasääntöinä, jotka opiskelija oppii opetustilanteissa ja muussa vuorovaikutuksessa. Toisaalta hiljaisen tiedon piiriin kuuluvat ne implisiittiset yleistävät tulkinnat, joita opiskelijat tekevät keskuudessaan siitä, miten heidän oletetaan toimivan. Hiljaisen tiedon olemusta voi purkaa pohtimalla sen merkitystä suhteessa opiskelun eri vaiheisiin. Tällöin sen voi nähdä pitävän sisällään seuraavanlaisia asioita:

- 1) Oppiaineen luonne ja opiskelun etenemiseen liittyvä tieto (tieto opiskelun jälkeisestä työllistymisestä, opiskelukäytännöt ja -rutiinit, kurssien luonne ja nivoutuminen toisiinsa). Tiedon avulla oppiaineesta ja tieteenalasta syntyy vähitellen kokonaiskuva. Tämän tiedon merkitys korostuu ensimmäisenä opiskeluvuonna, jolloin totutellaan uuteen toimintakulttuuriin.
- 2) Palautteen saaminen ja kommunikointi (tenteistä, proseminaarista ja pro gradusta). Palautteen antamisen tavat ja sen sisältö vahvistavat käsitystä sekä tieteenalan luonteesta että esimerkiksi laitoksen sosiaaliseen kulttuuriin liittyvistä seikoista. Palautteen antamisen merkitys on tärkeä alusta läh-

tien, mutta sen merkitys korostuu erityisesti siinä vaiheessa kun ryhdytään opiskelemaan esimerkiksi tutkimuksen tekemistä. Palaute on tärkeä elementti opiskelijan itseluottamuksen ja itsetuntemuksen rakentumisessa.

- 3) Laitoksen ilmapiiri ja suhteet muihin laitoksiin, oppiaineisiin, työelämään ja niin edelleen. Yleinen kommunikaatio-kulttuuri opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä. Laitoksen ilmapiiri vaikuttaa opiskelujen etenemiseen koko opiskeluran ajan. Laitoksen asema yliopistossa ja sen ulkopuoliset suhteet luovat puolestaan käsityksiä oppiaineen paikasta niin yliopiston sisällä kuin laajemminkin esimerkiksi työmarkkinoilla. Tämä puolestaan luo pohjaa asiantuntijuuden kehittymiselle.

Ongelmat hiljaisen tiedon välittymisessä tulevat esiin motivaatio-ongelmina. Tämä puolestaan vaikeuttaa kiinnittymistä tieteenalaan ja on esteenä itseluottamuksen syntymiselle omaan työhön ja ammatti-identiteetin muodostumiselle. (ks. esim. Liiska 1998, 28 –31.)

Konstruktiivinen ohjauskäsitys

Hiljaisen tiedon hyväksikäyttö ohjauksen kehittämisessä nivoutuu keskeisesti konstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Se on nostanut etusijalle oppijan aktiivisen roolin oppimisprosessissa, hänen kykynsä säädellä itse omaa oppimistaan sekä oppimista edistävän oppimisympäristön luomisen. Esimerkiksi R. Vance Peavyn (1999) hahmottelema ohjausmalli perustuu tähän lähtökohtaan ja hän onkin nimittänyt lähestymistapansa ”konstruktivistiseksi näkökulmaksi”. Peavyn (mt., 42–47) mukaan konstruktivististen periaatteiden nivominen ohjaukseen merkitsee vuorovaikutuksen ja kommunikaation korostamista ja ihmi-

sen koko elämäntilanteen ottamista huomioon ohjaustilanteessa. Toisin sanoen lähtökohtana on se, että yksilön elämänkokemus on ohjaustyön tärkein väline (vrt. myös Tynjälä 1999, 163). Sinikka Ojanen (2000) jäsentää ohjauksen luonnetta pitkälti samalla tavalla. Hänen luomansa malli pitää sisällään ai-neksia kokemuksellisen oppimisen teoriasta, konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ja psykoanalyttisesta teoriasta. Koke-muksellisen oppimisen teoria on mallissa keskeisin ja kaksi muuta ovat aputeorioita.

Kokemuksellisen oppimisen teorian pääajatus on se, että oppiminen tapahtuu viime kädessä kokemuksen kautta. Koke-mus voidaan ymmärtää elämykseksi, jolle on annettu merkitys (Ojanen 2000, 102). Tiedon on tultava *koetuksi* tietona, vasta tämä mahdollistaa oppimisen ja muun persoonallisuuden kehiti-tymisen: ”on vaikeaa oppia sellaista, mistä ei ole kiinnostunut” (Kolb 1984). Se, että kokemuksesta syntyy oppimista vaatii kui-tenkin reflektiota, kokemuksen työstämistä. Oppimisen voi-daankin nähdä muodostuvan syklisenä prosessina, joka koostuu jatkumosta kokemus – reflektointi – käsitteellistäminen – käy-rännön testaus. Tämä malli tunnetaan niin sanottuna Kolbin kehänä. Kokemuksen keskeisyys korostuu erityisesti aikuisten oppimisessa, mutta viime kädessä kaikessa opettamisessa emoti-onaalisen puolen jättäminen huomiotta aiheuttaa ongelmia.

Ojasen mallissa konstrukttiivinen oppimiskäsitys liittyy oh-jaukseen jo edellä esiin tulleita seikkoja: toiminnan (ohjauksen) kontekstisidonnaisuuden, oppijan aktiivisen roolin oppimista-pahtumassa ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen. Psy-koanalyttinen teoria auttaa puolestaan hahmottamaan tarkem-min sosiaalista vuorovaikutusta ja siinä piileviä tiedostamatto-mia tekijöitä. (Ojanen 2002, 21–23; 102; 109.) Peavyn (1999) ajattelussa nämä tekijät saavat erityisen keskeisen roolin, vaikka kokemus on myös hänelle keskeinen, onhan se nimenomaan ohjauksen väline. Jotta sisäänpäisy ohjattavan elämäkenttään

on mahdollinen, kohtaamista tulisi reflektoida ja ymmärtää elämänkentän eri nyanseja. Tähän kuuluu ensinnäkin valmistautuminen, jolloin ohjaaja valmistautuu siihen, että asiakas voi olla hyvinkin erilainen kuin hän itse. Toiseksi ohjaajan tulisi pystyä asettumaan asiakkaan asemaan ja käyttämään asiakkaan sosiaalista asemaa vastaavaa kieltä ja sanastoa. Kolmanneksi ohjaajan tulisi kaikin keinoin löytää yhteinen maaperä asiakkaan kanssa ja luoda häneen myös persoonallinen suhde ”ensin ihmisen, sitten ongelma” -periaatteella. (Mt., 82–85.)

Näiden tekijöiden pohjalta on mahdollista luoda metodista dialogia ohjaajan ja ohjattavan välillä, jota Ojanen (2000, 143) kutsuu korkealaatuiseksi dialogiksi. Korkealaatuinen metodinen dialogi nostaa ohjaajan vuorovaikutustaidot ja ympäristötekijät keskeiselle sijalle. Ohjaajan ominaisuuksiin ja pedagogiseen reagointiin kuuluu tekijöitä, joita Ojanen kutsuu ohjaajan reagoinnin laatuominaisuuksiksi. Näitä ovat:

- Syvyys ja kyky ymmärtää ja viedä eteenpäin ohjattavan mentaalista työskentelyä
- Tunne omasta vaikuttavuudesta
- Ohjaajan ammatillinen sitoutuminen.

Oppimistapahtumaan vaikuttaa keskeisesti se, että ohjattavalle ei tyrkytetä valmiita vastausvaihtoehtoja. Pikemminkin ideaalina on synnyttää tutkimus- ja ajatteluprosessi ohjaajan ja ohjattavan välille, jonka aikana työstetään ajatuksia ja kokemuksia. Lopullisen ratkaisun tekeminen jää siis ohjattavalle. Oppimisympäristöllä Ojanen (mt., 149) tarkoittaa sekä sisäistä että ulkoista oppimisympäristöä, yleistä ilmapiiriä. Siihen kuuluu ohjaustilanteiden rakentuminen: sekä valmius käsitellä ongelmallisia pidettyjä asioita että mahdollisuus tarjota konkreettiset resurssit ohjaukselle: aikaa ja tilaa.

Tarkastelen seuraavassa konkreettisen esimerkin avulla, miten opintojen eteneminen ja ohjaus hahmottuu opiskelijoiden näkökulmasta ja miten hiljaisen tiedon merkitys nousee esiin. Tämän jälkeen siirryn pohtimaan sitä, miten konstruktivista ohjauskäsitystä on mahdollista soveltaa laitoksella tapahtuvaan ohjaukseen ja sen kehittämiseen.

Kokemuksia ohjauksesta

Syksyllä 2002 tein kyselyn Tampereen yliopiston musiikin-tutkimuksen laitoksella etnomusikologia-oppiaineen pääaine-opiskelijoille. Tiedustelin opiskelijoilta heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan laitospolttuurista, opetuksesta ja ohjauksesta opintojen eri vaiheissa. Vastauksia sain yhteensä 15. Vastauspro-sentti oli siis suhteellisen pieni, minkä kuitenkin selittää se, että oppiaineeseen otetaan vuosittain vain kymmenen uutta opiske-lijaa. Kirjoilla lukuvuonna 2002–2003 oli 115 opiskelijaa, joista aktiivisesti opintoja suorittaa 70–80 opiskelijaa. Lisäksi suurin osa vastaajista oli alkuvaiheen (1–3-vuosikurssin) opiskelijoita. Tästä huolimatta vastaukset antavat suuntaa analysoida laitok-sen ohjauskulttuuria ja siinä piilevää hiljaista tietoa.

Etnomusikologia on nuori tieteenala, opetus käynnistyi Suomessa 1970-luvun puolivälissä. Sitä koskevat samantyyppi-set ongelmat kuin humanistisia oppialoja yleensä: koulutus ei varsinaisesti valmista mihinkään ammattiin. Opiskelijoiksi valikoituvat tavallisimmin musiikkia aktiivisesti harrastaneet, vaikka koulutukseen ei varsinaisesti liity esimerkiksi soitinope-tusta vaan oppiaine on luonteeltaan teoreettinen. Tavallisimmin opiskelijat ovat motivoituneita, kuitenkin joillekin oppiaineen tutkimuspainotteisuus on pettymys. Kyselyn tuloksia on mah-dollista vetää yhteen seuraavalla tavalla.

Oppiaineen luonne ja ammatillisuus

Lomakkeessa kysyin sitä, onko alan valinta tuntunut oikealta ja onko opiskelijalla näkemyksiä siitä, mihin ammattiin tai ammattialalle koulutus johtaa. Valtaosassa vastauksista valinnan sanottiin tuntevan oikealta, vaikka muukin ala olisi ollut mahdollinen vaihtoehto. Vain muutamat vastaajista yksilöivät tulevan ammatin tai ammattialueen. Vastauksissa mainittiin toimittaja ja media-ala yleensä, muusikko, teatteriala ja tutkimustyö. Toisaalta vastauksissa tuotiin esiin muutamia positiivisia ja negatiivisiakin tulevaisuusvisioita:

”Välillä jokin muu ala on tuntunut kiinnostavalta. Välillä epävarmuutta on aiheuttanut epätietoisuus tulevista ammattivaihtoehtoista ja työllistymisestä.”

”Sivuaineitteni kokonaisuus ja vaihtelevuus antaa monta eri tietä työmaailmaan. Joillakin aloilla itse musiikki ei ehkä ole se keskeisin asia, mutta asiantuntemuksesta on varmasti silti hyötyä.”

Lisäksi oppiaineen harvinainen ja eksoottinenkin luonne nostettiin esiin useissa vastauksissa. Omaleimaisuus koettiin pääsääntöisesti hyväksi asiaksi, vaikka joidenkin mielestä laitos oli eriytynyt liiaksikin muusta yliopistosta. Vastauksista on kuitenkin vaikea päätellä tarkemmin sitä, millaista asiantuntijuutta opiskelijat kokevat oppiaineen tuottavan. Asian tarkempi selvittäminen vaatisi yksityiskohtaisempia kysymyksiä.

Laitoksen ilmapiiri

Laitoskulttuuri koettiin vastauksissa voittopuolisesti positiiviseksi. Laitoksella nähtiin vallitsevan ”rento ilmapiiri” – jollekin laitos oli jopa ”toinen koti”. Merkkinä laitoksen yhteisöllisyydestä pidettiin myös sitä, että opettajat tervehtivät opiskelijoita epävirallisissakin tilanteissa. Ylipäänsä positiivisena seikkana nähtiin se, että opettajat ovat helposti lähestyttäviä. Tosin eräässä vastauksessa avoimien suhteiden nähtiin syövän opettajan auktoriteettia. Kuitenkin vielä ensimmäisen vuoden opiskelijat kokivat laitoskulttuurin etäisenä ja siihen sisälle pääsemisen nähtiin vaativan paljon oma-aloitteista työtä. Muutamista vastauksista nousi esille tieteenalan sisäiset jännitteet, mikä näkyy käytännössä hyvinkin erilaisten tutkimussuuntausten elämisinä rinnakkain. Tämän nähtiin luovan etäisyyttä opiskelijoiden ja opettajien välille:

”...eriytymisen on huomannut opiskelijoiden ja opettajien kesken. Monimuotoisuus aiheissa ja kiinnostuksen kohteissa on hyvästä, jos vain kaikille riittää tilaa ja mahdollisuuksia.”

Opiskelun eri vaiheet

Ensimmäisen opiskeluvuoden osalta suurimpien ongelmien nähtiin liittyvän tutoreilta (tutorit olivat edistyneempiä opiskelijoita eli vertaistutoreita) saatavaan ohjaukseen. Ohjauksen koettiin olevan riittämätöntä, ja saatu tieto oli jossakin tapauksessa jopa väärää. Muutamissa vastauksissa nostettiin esiin alkuorien- taation aikana erityisesti tutoreiden antama ohje, jonka mukaan ensimmäisinä vuosina opiskelun voi ottaa ”rennommin”. Ohjetta pidettiin ongelmallisena:

”Tärkeintä on aluksi saada vain opinnot käyntiin. Se onnistui hyvin, mutta jos ei olisi ollut omia tavoitteita ja en olisi tutustunut opetusohjelmaan itse, mahdollisuuksia olisi voinut jäädä käyttämättä. Tutorit korostivat, ettei kannata ottaa liikaa töitä, mutta olen tyytyväinen, että tein paljon ensimmäisinä vuosina.”

”Alku aina hankalaa. Ensimmäinen vuosi voi mennä turhautumiseen ilman napakkaa ohjausta. Innokas ylioppilas ei lohdutaudu vanhasta fraasista, että ensimmäisen vuoden kuuluukin mennä harakoille.”

Kuitenkin sama näkemys voi välittyä myös opettajilta. Syynä tähän varoitukseen on yleensä se, että esimerkiksi lukiosta suoraan tullut ei pysty hahmottamaan realistisesti opiskelun koko työmäärää. Tällöin vaarana on se, että opiskelija kerää lukujärjestyksensä liian täyteen kurseja, eikä pysty suoriutumaan esimerkiksi kurssiin liittyvistä harjoitustehtävistä. Keskeistä onkin se, kuinka ohje kohtuullisesta työtaakasta tulkitaan.

Opintojen alkuvaiheessa henkilökunnalta saatava ohjaus koettiin laadullisesti hyvänä ja asiallisena, mutta ohjauksen toivottiin olevan tiiviimpää. Sama toive ohjauksen määrällisestä lisäämisestä korostui seuraavina opiskeluvuosina. Ohjauksen tarve ei liittynyt niinkään tutkintovaatimusten yleiseen hahmottamiseen, sillä pääsääntöisesti opintojaksojen ja kurssien nähtiin nivoutuvan loogisesti toisiinsa. Pikemminkin ohjausta toivottiin saatavan tietyille erityisalueille, kuten kirjatenttien suorittamiseen. Toisaalta ohjauksen tarve liittyi opintojen kulun suunnitteluun henkilökohtaisella tasolla; tässä yhteydessä nostettiin esiin elämäntilanteesta johtuvat ongelmat opintojen etenemisessä:

”Oikeastaan koko aikaan on liittynyt paljon henkilökohtaisia kriejä, jotka ovat haitanneet opiskelua. Ohjausta olisi voinut olla

enempi. Alkuvuodet olivat kivoja, kun oli paljon luentokursseja. Kirjatentit ovat murheenkryynejä, niiden kanssa olisi tarvinnut ohjausta ja tarvitsee edelleen. Välillä oli motivaatio hukassa, nyt painaa väsymys. Henkilökohtainen ohjaus rohkaisee kyllä aina.”

Myös palautteen antaminen nostettiin esiin ongelmakohtana. Vain harvat kokivat saavansa palautetta tarpeeksi.

”Tenteistä ei kuule koskaan jälkikäteen ja se harmittaa, kun usein on itse ensin nähnyt paljon vaivaa kirjojen kanssa kotona.”

Koska vanhempien vuosikurssien opiskelijoiden vastauksia oli joukossa vähän, esimerkiksi graduvaiheen ohjauksen ongelmista on vaikea tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Kuitenkin se, mikä nostettiin esille, oli oma henkinen jaksaminen ja motivaatio.

Opiskelijoiden välisen kommunikaation puute

Vaikka suurimmassa osassa vastauksista korostettiin laitoksen yhteisöllisyyttä, lähes samaan hengenvetoon todettiin, ettei tämä ulotu opiskelijoiden välisiin suhteisiin. Tiiviitä opiskelutii-mejä olisi toivottu olevan enemmän. Esiin nousi muun muassa kilpailumentaliteetti, jonka nähtiin olevan osaltaan ”tervettä”, mutta aiheuttavan kuitenkin jännitteitä.

”Tietyntaista tervettä kilpailumentaliteettia ja pätemisentarvetta esiintyy hiukan. Toisaalta se kannustaa, toisaalta ärsyttää.”

Samassa yhteydessä nostettiin esiin vertaispalautteen toimimattomuus. Eräs vastaajista ehdotti jopa kommunikaatio- ja vuorovaikutuskurssin järjestämistä opiskelijoille. Palautteen antoa tuli vastaajan mielestä opetella:

”...harjoittelemalla, kertomalla toiselle, oikeasti mitä kokee, ajattelee ja tuntee. Viestimällä, että niin minä kuin sinäkin olemme molemmat ok... Tältä pohjalta sitten keskustelua mistä vain asioista. Mahdollisimman vähän sekoitetaan siihen emotionaalista herkkänahkaisuutta tai yliälyllistämistä.”

Ryhmähenki koettiin suhteellisen hyvänä opiskelujen alkuvaiheessa, mutta sen koettiin katoavan pian sen jälkeen.

Konstruktiivisen ohjauskäsityksen soveltamisen mahdollisuuksia

Kaiken kaikkiaan tekemäni kysely nosti esiin palautteen antamiseen ja yleiseen kommunikaatioon liittyviä tekijöitä. Ratkaisu osaan esille nousseista ongelmista on varmasti löydettävissä. Esimerkiksi palautteen antoa kirjatenteistä voidaan helposti lisätä. Mielenkiintoisempaa on kuitenkin pohtia sitä, miten sosiaalisuminen laitos- ja opiskelukulttuuriin on tapahtunut. Vaikka vastaukset antavat positiivisen kuvan laitoksen opiskeluilmapiiristä – opiskeluilmapiiri on hyvä sekä opettajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus toimii ehkä keskimääräistä paremmin – vuorovaikutukseen liittyvien tekijöiden korostuminen vastauksissa on syytä panna merkille. Voidaan ajatella, että ne paljastavat jotakin hiljaisen tiedon välittymisestä. Tässä tapauksessa voidaan sanoa, että opiskelutilanne ja opiskeluprosessi hahmottuvat opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna suhteellisen hyvin: opiskelu koetaan kiinnostavana ja opintojaksojen nähdään nivoutuvan loogisesti toisiinsa, lisäksi alan erityisluonne on monilla tiedossa. Kuitenkin vastauksista voidaan lukea se, että ohjaamisessa on myös ongelmia ja puutteita liittyen erityisesti opiskelutilanteissa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon. Opiskelijoiden ammatillisen identiteetin tai

asiantuntijuuden muodostumisen voidaan katsoa olevan yksi keskeinen kehittämisaalue laitoksella, vaikka kysely ei sinänsä antanut siitä kovin paljon viitteitä.

Miten sitten konstruktivistinen ohjausteoria auttaisi hahmottamaan ohjausta ja sen kehitystarpeita tässä tilanteessa? Nähdäkseni teorian keskeisin anti on siinä, että se syventää tietoa ohjausprosessin luonteesta: ohjauksen ymmärtäminen dialogina on varmasti yleisesti hyväksytty näkökulma, mutta syvällisemmin tuon dialogin luonnetta ei välttämättä pysähdytä ajattelemaan. Juuri tähän Ojasen ja Peavyn ajattelu tarjoaa välineitä. Toisaalta konstruktiiivinen ohjauskäsitys antaa perusteluja näkemykselle, jonka mukaan ohjaustilanteissa tapahtuva kokemuksen reflektointi on keskeinen hiljaisen tiedon välittymisen paikka. Tämän soveltaminen käytäntöön vaatii kuitenkin opiskelun eri vaiheisiin liittyvän erityisproblematiikan tuntemusta.

Useissa yhteyksissä (esim. Aittola & Aittola 1988, 55) on tuotu esille se, että opiskelu hahmottuu kolmeen eri vaiheeseen, joihin kuhunkin liittyy omat erityispiirteensä. Ensimmäistä opiskeluvuotta leimaa sopeutuminen elämäntilanteen muutoksiin ja toisaalta uusien opiskelurutiinien opiskelu. Kolmatta opiskeluvuotta leimaa usein vahva sitoutuminen opiskeluun mutta myös turhautuminen, kun opiskeluun liittyvät epärealistiset odotukset ovat haihtuneet. Viidentenä opintovuonna omat tieteelliset näkemykset muotoutuvat gradunteon yhteydessä ja tuolloin aletaan suuntautua pois opiskelusta.

Vaikka nämä vaiheet ovat hyvin tiedossa, tulisi ne ottaa huomioon yksityiskohtaisemmin ohjauksen suunnittelussa ja Ojasen mainitseman korkealaatuisen dialogin synnyttämisessä. Tämä merkitsee sitä, että ohjaus tulisi ulottaa systemaattisesti läpi opiskeluvuosien. Tulevaisuudessa käyttöön otettavat henkilökohtaiset opintosuunnitelmat ovat varmasti avuksi tässä. Toisaalta ohjaajan ammatillinen pätevyys ja esimerkiksi tietoinen erilaisten interventiotyylien käyttö ohjaustilanteessa auttaa me-

todisen dialogin rakentamisessa (ks. Cockman, Evans & Reynolds 1992, 29–61). Näitä interventiotyylejä ovat *määräävä, konfrontoiva, katalysoiva ja hyväksyvä* interventiotyyli. Määräävä interventiotyyli tarkoittaa nimensä mukaisesti suorien ohjeiden ja määräysten antamista. Konfrontoivalla ohjauksella pyritään nostamaan esiin ohjattavan toimintaan liittyviä ristiriitaisuuksia, jotka ovat usein tiedostamattomia. Ohjaaja auttaa ohjattavaa näkemään toimintansa seurauksia ja tiedostamaan uusia ratkaisuvaihtoehtoja. Katalysoiva ohjaustyyli liittyy aineiston keruuseen, useimmiten yksinkertaisesti kysymysten tekemiseen. Katalysoivan intervention tavoitteena on edistää prosessin kulkua arvioimalla yhdessä ohjattavan kanssa erilaisia vaihtoehtoja. Ohjaajan tehtävänä on tällöin auttaa opiskelijaa jäsentämään ongelmaan liittyvää materiaalia siten, että opiskelija voi itse tehdä päätökset uuden aineiston avulla. Hyväksyvän tyylin avulla tarjotaan tukea ja positiivista palautetta ja kasvatetaan näin ohjattavan itseluottamusta. Hyväksyvässä ohjaustyyliässä ohjaaja rohkaisee ohjattavaa käsittelemään myös asiaan liittyvät tunteet. Erilaiset interventiotyyliet eivät sulje toisiaan pois, pikemminkin niiden joustava käyttö luo pohjaa toimivalle ohjaukselle.

On mahdollista, että ohjaamisen käsitteen laajentaminen edellä kuvatulla tavalla aiheuttaa sen, että ohjaamisen katsotaan muuttuvan liian työlääksi ja aikaa vieväksi – korkealaatuisen dialogin luominen on epäilemättä haasteellinen tehtävä. Tähän ongelmaan voi tarjota ratkaisuksi kaksi näkökulmaa: voidaan pohtia sitä, miten opiskelijat itse voivat omalta osaltaan toimia vertaisohjaajina ja toisaalta millä tavalla koko työyhteisö voi kehittää toimintamalleja, jotka helpottavat ohjauksen kehittämistä. Konstruktivistisen näkökulman soveltaminen ohjaukseen merkitseekin nähdäkseni ohjauksen nivomista kokonaisuudessaan laitoksen toimintaan aina opetussuunnitelman laatimisesta lähtien. Toisin sanoen pikemminkin kuin yhden ihmisen tehtäväalueena, näen ohjauksen kehittämisen olevan koko laitoksen haaste.

Paikkansa vakiinnuttanut tutortoiminta (vertaistutorointi) on yksi esimerkki opiskelijoiden osallistumisesta ohjausprosessiin. Kuten kyselyni osoitti, vertaistutoroinnin ongelma on ollut se, että tutoreilta saatu tieto voi olla ”väärää” ja toisaalta tutorit eivät aina sitoudu toimintaan kovin aktiivisesti. Yksi ratkaisu tähän olisi se, että ohjaustilanteita ei pyritäisi erottamaan täysin muusta opetuksesta, vaan ohjaus olisi osa opetusta. Tämä edellyttäisi kuitenkin sellaisten opintojen järjestämistä, jossa eri vuosikurssien opiskelijat kohtaisivat toisensa. Esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden soveltaminen loisi edellytyksiä tällaisten oppimistilanteiden luomiselle. Keskeistä yhteistoiminnallisessa oppimisessä on opiskelijoiden sosiaalisen vuorovaikutuksen ja vastuun korostaminen (ks. esim. Piekkari ym.). Vastuun ottaminen toisen oppimisesta auttaa myös vastuun ottamista ohjaamisesta.

Edellä esitettyä ajatusta voidaan pitää työelämän kehittämisessä käytetyn ohjausmallin, strukturoidun työssä oppimisen ohjausmallin (ks. Järvinen, Koivisto & Poikela 2000) soveltamisena. Kyseisessä mallissa aloittelevaa työntekijää ohjaa kokenempi työntekijä, ei kuitenkaan ekspertti, joka ei kaikissa tapauksissa ole hyvä ohjaaja. Samaa ajatusta voidaan soveltaa yliopisto-opetukseen, sillä opettajalla ei ole aina käsitystä siitä opiskelutilanteesta, jossa opiskelija elää. Siten tämän tyyppinen ohjaus sopisi esimerkiksi opiskelun kulun hahmottamiseen ja erilaisten valintamahdollisuuksia pohtimiseen.

Jos edellä kuvatulla vertaisohjauksella pyritäisiin tekemään näkyväksi opiskeluprosessin hiljaista tietoa, laitoksen vastuulla on se, miten hiljainen tieto välittyy koko organisaation prosesseista, ideoista ja toimintapolitiikoista (ks. mt., 181). Tämän voidaan katsoa liittyvän kiinteästi laitoksella syntyvän asiantuntijuuden muodostumiseen. Yksi mahdollisuus tässä on tukeutua oppivan organisaation käsitteeseen. Oppivalle organisaatiolle on tyyppillistä joustava ympäristöön sopeutuminen ja muutoksia

ennakoiva toiminta. Organisaation itseymmärryksen kasvattaminen on keskeistä tässä prosessissa. (Kuitinen ym. 1996.) Käytännössä tämä merkitsee organisaation perusrakenteiden uudelleenarviointia ja toisaalta toimintaa ohjaavien teorioiden – siis hiljaisen tiedon – tuomista näkyville. Toisin sanoen laitoksella tulisi pyrkiä käymään avointa keskustelua siitä, millaista hiljaista tietoa eri tilanteissa välitetään. Toisaalta hiljaisen tiedon välittymistä opiskelijoille voidaan reflektoida opetustilanteissa, esimerkiksi peruskursseilla nostamalla asia esiin esimerkiksi pyytämällä opiskelijoita kuvaamaan käsityksiään oppiaineen luonteesta ja sen toimintakäytännöistä.

Kaiken kaikkiaan ohjausteorian soveltaminen laitoksella tapahtuvaan ohjaukseen vahvistaa käsitystä siitä, että ohjaus on sekä kokonaisvaltaista että pitkäkestoista toimintaa ja ulottuu läpi koko laitoksen toimintakulttuurin. Toisaalta teoria osoittaa, kuinka laitoksella oleva hiljainen tieto on keskeinen osa ohjausta ja korostaa kuinka hiljaisen tiedon välittyminen edistää myönteisen oppimisilmapiirin syntymistä ja henkilökohtaisen ja aktiivisen otteen luomista opintoihin.

Lähteet

- Aittola, T. Uuden opiskelijatyypin synty. *Studies in education, psychology and social research* 91. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aittola H. & Aittola T. 1988. Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena ja opiskelun mielekkyys. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Cockman, P., Evans, M. ja Reynolds, P. 1992. *Client-Centred Consulting. A Practical Guide for Internal Advisers and Trainers*. London: McGraw-Hill Book Company.

- Eteläpelto A. & Tynjälä P. 1999. Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva, 9–23.
- Järvinen A., Koivisto T. & Poikela E. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kuittinen, M. & Kekäle J. 1996. Oppivan organisaation kulttuuri. *Psykologia* 31, 182–190.
- Lairio, M. & Puukari S. 2000. Ohjaus ja neuvontapalvelut yliopistoissa. Teoksessa J. Onnismä, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Launis, K. & Engeström Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto ja P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva, 64–80.
- Liuska, H. 1998. Jaksako opiskelija? Opiskelijan stressitekijät ja voimavarojen hankinta. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A 13. Oulun yliopisto: Oulu.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäjä. Saarijärvi: Palmenia-kustannus.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktiivinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Työministeriö.
- Penttinen, L. 1997. Akateemiseen diskurssiin sosiaalistuminen ja ainelaitoskulttuurit. *Peda-forum*. Korkeakoulupedagoginen tiedotiedotuslehti 1/1997, 19–21.
- Piekkari U. & Repo-Kaarento S. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa P. Sahlberg ja S. Sahran (toim.). Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 308–326.
- Pohjonen, K. 2003. Sisäänpääsykiintiö auttaa pian uusia ylioppilaita opiskelemaan. *Aamulehti* 30.5.2003, A5.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva, 160–179.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.